

# Écriture, stéréotypes et créativité

**Brigitte Marin**

Université Paris-Est Créteil- Val-de-Marne  
ESPE de l'académie de Créteil

brigitte.marin@u-pec.fr

## RÉSUMÉ

Notre objectif consiste à interroger les effets de dispositifs d'enseignement apprentissage de l'écriture narrative, en prenant pour analyseur l'usage du stéréotype par des élèves de la fin de l'école élémentaire. Le stéréotype, considéré comme le lieu commun de l'expression (Dufays & Kervin, 2010) est potentiellement générateur de ressources (Marin & Crinon, 2014, à paraître) par les contraintes mêmes qu'il induit (Plane, 2006). En prise sur l'appréhension des critères de genre, la reconnaissance des stéréotypes renvoie à une forme particulièrement discriminante de capital symbolique (Tardy et Swales, 2008) dont il convient d'envisager les effets sur la régulation des inégalités entre élèves (Rochex & Crinon, 2011).

Nous présentons en complémentarité deux recherches, dans lesquelles les élèves bénéficient de ressources de nature différente : l'aide apportée y assumant pour la première le statut d'outil technique (Crinon, Legros & Marin, 2002-2003), alors qu'elle relève pour la seconde d'un instrument psychologique (Marin, 2011). Les résultats de ces recherches montrent comment la focalisation sur les critères de genre constitue une ressource utile aux élèves, la seconde mettant en exergue le rôle des tuteurs dans la critique des textes de leurs pairs et son effet récursif sur la conscientisation des invariants génériques du texte de fiction.

**Mots clés** : écriture, école élémentaire, aides logicielles, tutorat

## ABSTRACT

Our objective consists in questioning the effects of devices of teaching and apprenticeship of narrative writing, by taking as an analyzer the use of the stereotype by pupils of the end of primary school. The stereotype, considered as the commonplace of the expression (Dufays and Kervin, 2010) is potentially generative of resources (Marin and Crinon, 2014, in press) by the constraints which it leads (Plane, 2006). In grip on the apprehension of the criteria of genre, the recognition of stereotypes sends back to a particularly discriminating shape of symbolic capital (Tardy and Swales, 2008) on which it is advisable to envisage the effects on the regulation of the disparities between pupils (Rochex and Crinon, 2011).



Marin, B. (2014). Écriture, stéréotypes et créativité. *Da Investigação às práticas*, 4(II), 21 -30.

Contacto: Brigitte Marin, Université Paris-Est Créteil- Val-de-Marne, ESPE de l'académie de Créteil, 94861 Bonneuil-sur-Marne Cedex, Paris-Est Créteil-Val-de-Marne Rue Jean Macé 94861 Bonneuil-sur-Marne Cedex, França / [brigitte.marin@u-pec.fr](mailto:brigitte.marin@u-pec.fr)

(Recebido em janeiro de 2014, aprovado em maio 2014)

We present two complementary researches, in which the pupils benefit from different resources: in the first one, the help corresponds to the status of a technical tool (Crinon, Legros and Marin, 2002-2003), while it corresponds for the second one, to a psychological instrument (Marin, 2011). The results of these two researches show how the focus on the criteria of genre constitutes a useful resource for the pupils, the second highlighting the role of tutors while criticizing the texts of their peers, and its recursive effect on the awareness of the generic invariants of the text of fiction.

**Keywords:** writing, primary school, software helps, tutoring

Il s'agissait en effet de savoir si les métaphores, et les jeux de mots, et les énigmes, qui ont pourtant bien l'air d'avoir été imaginés par les poètes par divertissement, ne portent pas à spéculer sur les choses de manière nouvelle et surprenante...

Umberto Eco, *Le Nom de la rose*

Le concept de littératie nous paraît heuristique pour appréhender la manière dont se réalisent les apprentissages socio-langagiers dans le champ scolaire, en fonction des différents genres écrits. Objet d'enseignement et d'apprentissage complexe à l'école élémentaire, l'écriture de textes narratifs se fonde implicitement et quasi exclusivement sur l'acculturation aux modèles d'experts que sont les ouvrages d'écrivains. En effet, les pratiques enseignantes occultent fréquemment une phase essentielle de l'entrée dans l'écrit de fiction, en privilégiant la planification et la révision orthographique, accordant par ailleurs peu d'importance à l'étape de la mise en mots et de la formulation qui dessinent l'architecture du texte.

Notre objectif consiste ici à interroger les effets de dispositifs d'enseignement apprentissage de l'écriture narrative construits pour les besoins de la recherche, en prenant pour analyseur l'usage du stéréotype par des élèves de la fin de l'école élémentaire. Nous mettrons ainsi en exergue l'importance de la valence positive du stéréotype dans un processus d'acculturation au genre récit de fiction. En effet, le stéréotype, parfois considéré comme le lieu commun de la pensée et de l'expression, pointé, dans certaines situations d'usage, comme une facilité de formulation (Dufays & Kervin, 2010) est potentiellement générateur de ressources (Marin & Crinon, 2014, à paraître) par les contraintes mêmes qu'il induit (Plane, 2006). En prise sur l'appréhension des critères de genre, la reconnaissance des stéréotypes renvoie à une forme particulièrement discriminante de capital symbolique (Tardy et Swales, 2008) dont il convient d'envisager les effets sur la régulation des inégalités entre élèves (Bautier & Rayou, 2009 ; Rochex & Crinon, 2011).

Dans cet article, nous nous appuierons sur deux recherches concernant l'écriture à la fin de l'école élémentaire, distantes d'une décennie, pour montrer l'intérêt fonctionnel du recours à la notion de stéréotype dans l'enseignement de l'écriture de textes de fiction. L'objectif consiste à mettre en relation de complémentarité deux recherches dans lesquelles les élèves bénéficient de ressources de nature différente : l'aide apportée y assumant pour la première le statut d'outil technique (Crinon, Legros & Marin, 2002-2003), alors qu'elle relève pour la seconde d'un instrument psychologique (Marin, 2011).

Dans un premier temps, nous exposerons les résultats de la recherche mentionnée *supra* sur les aides informatiques à l'écriture en montrant comment la focalisation sur les critères de genre qui la sous-tend constitue une ressource utile aux élèves de cycle 3 de l'école élémentaire. Notre objectif est de montrer que les élèves de ce niveau de classe qui se servent de bases de données textuelles informatisées accessibles *via* des mots-clés produisent des textes plus conformes aux lois du genre narratif que ceux qui recourent à des textes fournis sur support papier. Puis, dans le deuxième temps de cet article, nous analyserons en complémentarité les principes émergents d'une étude portant sur l'écriture collaborative asymétrique, qui met en exergue le rôle des tuteurs dans la critique des textes de leurs pairs et son effet récursif sur la conscientisation des invariants génériques du texte de fiction. Cette seconde étude vise à mettre en évidence l'effet catalyseur du travail de relecture du texte d'autrui et d'élaboration de conseils sur l'augmentation de ses propres compétences rédactionnelles.

## **I. ÉCRIRE AVEC LES MOTS DES AUTRES : DU BON USAGE DU STEREOTYPE**

### **Une recherche sur les aides logicielles à l'écriture**

Les résultats d'une recherche sur l'écriture logicielle d'élèves de huit à onze ans (Crinon, Legros & Marin, 2002-2003) ont montré l'effet favorable sur la réécriture de textes narratifs, du recours à une banque de données textuelles *via* des mots-clés. Le dispositif prévoyait trois séances de travail, la première consistant à faire écrire à des élèves appartenant à des classes de cycle 3 de l'école élémentaire, un texte sur le thème des bagarres, la deuxième à leur proposer huit textes d'auteurs sur le même univers de référence en vue de prendre des notes destinées à améliorer leur texte, la troisième, enfin, à réécrire le texte initial en s'appuyant sur les souvenirs de lecture récents et les notes prises à cette occasion.

L'expérimentation réalisée avec 112 élèves appartenant à quatre classes travaillant dans des conditions différentes a mis en évidence la supériorité des productions écrites des élèves bénéficiant d'un dispositif couplant lecture informatisée et mots-clés, par rapport à d'autres, travaillant soit à partir de textes imprimés, avec ou sans mots-clés, soit à partir de textes lus sur écran d'ordinateur, sans accès par les mots-clés. Les élèves ont alors été répartis en différents groupes bénéficiant d'aides relevant de supports et de modes d'emplois cognitifs différents. Il est ainsi apparu que la conjonction des facteurs lecture sur écran et navigation par mots-clés conduisait à des ajouts pertinents plus nombreux que dans les autres situations. Les modifications d'une version à l'autre ont été prises en compte d'après les opérations de révision essentielles : ajout, emprunt, suppression, remplacement (Grésillon, 1994).

Les études quantitatives (voir Crinon, Legros & Marin, 2002-2003), corroborées par les études qualitatives (Legros, Crinon & Marin, 2006), ont mis en évidence pour le groupe expérimental une appropriation des critères de genre qui a conduit les élèves à enrichir leur texte avec discernement, en cohérence avec les lois rhétoriques et logico-sémantiques qui régissent l'écriture de textes narratifs. Au contraire, les élèves ayant réécrit leur première version après avoir lu des textes imprimés et des mots-clés leur permettant de les choisir, ont présenté un faible taux de réussite à l'issue de la séance de révision de leur premier texte. Ce fut aussi le cas des élèves des autres groupes constitués pour les besoins de cette recherche.

### Un thesaurus pour délimiter les stéréotypes de genre

Chaque texte est associé à plusieurs mots-clés qui en constituent les descripteurs, et à partir desquels les élèves accèdent aux textes qui répondent à leur recherche multicritère. L'analyse des mots-clés utilisés par les élèves pour choisir, parmi les nombreux textes d'auteurs celui qui se rapprochera de celui qu'ils s'approprient à écrire, fournit des indications importantes. Celles-ci concernent en effet les représentations que se fait l'élève du texte narratif idéal. L'utilisateur de la banque de textes peut y avoir accès en ciblant un mot-clé ou en combinant plusieurs, appartenant à des catégories référentielle (École, Garçon, Maître, Dispute...), émotive (Tristesse, Rire, Expression des sentiments), narratologique (Récit à la 1<sup>re</sup> personne, Discours indirect...) ou morphosyntaxique (Système passé simple-imparfait, Registres de langue...). La direction donnée par ces différents modes de classification des textes et les différentes arborescences qu'elle rend possibles dans les choix opérés par les élèves utilisateurs de la banque textuelle les conduisent à un cadrage souple du genre d'écrit lu et à investir pour la rédaction. Certains des traits prototypiques du récit de bagarre émergeant des textes d'auteur dessinent des éléments de stéréotype, que nous nommerons par commodité des « stéréotypèmes ». À partir de leur récurrence, l'élève lecteur de textes d'experts correspondant à sa requête critériée perçoit et s'approprie une à une certaines des contraintes génériques et rhétoriques dominantes dans les écrits sources.

Certains textes réécrits permettent ainsi d'observer un travail systématique sur le registre de parole des personnages. C'est le cas de Marianne, élève de CM1, qui a eu accès aux textes d'écrivains sur écran *via* des mots-clés. Ayant consulté un texte d'auteur jouant de la spontanéité du discours direct et du jeu sur les registres de langue, cette élève cherche elle-même à reproduire l'oral familier dans le dialogue qu'elle prête à ses personnages : « Mais ch'suis sûre que dans sa p'tite tête elle dit... ».

Il est intéressant de noter les élisions et apocopes destinées à produire les marques d'une oralité sciemment traduite à l'écrit. Le glissement progressif de « je suis » à « j'suis », puis à « ch'suis » montre la volonté de mimer de manière réaliste une parole relâchée. Cet exemple, qui, comme ceux présentés *infra*, a valeur d'illustration des résultats d'analyses quantitatives présentés dans une étude antérieure (Crinon, Legros & Marin, 2002-2003) peut être investi d'une dimension de généralisation également applicable aux différents extraits de textes d'élèves cités.

La combinaison texte mots-clés permet ainsi, de manière plus générale, de cerner les critères, voire les stéréotypes de genres. En effectuant ces choix croisés, les élèves sont conduits à percevoir progressivement les critères marquants pour les abstraire et comprendre le sens des catégories émotive, narratologique, morphosyntaxique – notamment – cohérentes avec les attentes de l'écriture dans les genres, auxquelles ils accèdent par imprégnation / appropriation de tours, d'expressions ou de mots.

### Les mots des autres pour améliorer la microsurface textuelle

On constate ainsi la plus grande facilité des élèves du groupe expérimental à circuler au sein des univers référentiels des textes d'auteurs qui leur sont proposés et à s'emparer, pour se les approprier, des critères du genre, dont les expressions stéréotypées. Cette entrée par la microsurface textuelle nous semble une piste de réflexion féconde pour l'appréhension des aides à l'écriture dans la mesure où elle permet de suivre les processus les plus lisibles et les plus visibles, pour un regard extérieur, dans le cheminement de l'apprenti scripteur vers l'acquisition d'habiletés en littérature.

Nous intéressant en premier lieu à la manière dont la surface textuelle des œuvres d'écrivains fournit aux jeunes scripteurs des modèles d'entrée dans l'écrit, nous avons identifié les stéréotypes de formulation qui s'actualisent dans des expressions figées, véritables fragments détachables, aisément transférables d'un récit à un autre. Sur le plan cognitif, la reprise d'une expression d'auteur suppose de l'élève qu'il l'ait sélectionnée en congruence avec son propre récit et qu'il ait justement apprécié son caractère de compatibilité en fonction de traits sémantiques communs. L'usage des expressions métaphoriques peu employées dans les premières versions d'écriture en constitue l'un des marqueurs. Ainsi, dans la deuxième version de son récit de bagarres, Julie, élève de CM2, ajoute : « et cela déclenche une tempête de rires », proposition empruntée à l'un des textes qu'elle a lus sur écran et sélectionnée à partir de mots-clés dont faisait partie le mot « Dispute ».

Certaines expressions empruntées, qui frappent les élèves par leur aspect stéréotypé, trouvent un réemploi immédiat. Kevin, pour conclure sa description, ajoute : « Il était en sang ». L'effet d'hypotypose inscrit l'emprunt dans la sphère du stéréotype qui lui fait le distinguer en tant que trait saillant et clausule du récit de bagarres. Tel autre élève enrichit et colore son texte initial grâce à cet ajout : « Il pleuvait des coups ». Les formulations métaphoriques frappant l'imagination, susceptibles d'une mémorisation plus stable et durable, sont plus fréquemment identifiées comme porteuses des stéréotypèmes qui favorisent l'écriture dans le genre.

L'usage de ces éléments constitutifs du stéréotype de genre issu du cotoiement raisonné avec les modèles d'experts contribue à donner aux textes des élèves les caractéristiques extérieures d'un texte narratif s'approchant en surface de l'écriture du genre canonique idoine. Cependant, les modifications introduites par les élèves dans leurs textes révisés ont parfois une fonction plus ambitieuse et conduisent à de véritables créations par la recontextualisation des emprunts effectuée. C'est ce que nous mettrons plus précisément en évidence dans la relation avec – et d' – une seconde recherche qui confère un statut de tuteur aux élèves dont nous analysons les processus de stéréotypisation en œuvre dans l'écriture critique, puis narrative. Ce statut surplombant les conduit ainsi implicitement et à leur insu à discerner les stéréotypes pour les décrire. Cette prise de distance par la position méta afférente constitue l'enjeu des analyses qui trouvent place dans les résultats de la recherche exposée *infra*.

## 2. DU STEREOTYPE A LA CREATIVITE

### Une recherche sur l'écriture collaborative : du tutorat à la fabrique de stéréotypes

Les données issues de cette recherche (Crinon, 2012) constituent un vaste corpus d'écrits, lors de chaque séquence de travail, pour un genre de texte donné. Les élèves dont nous retenons les textes dans le cadre de cette étude ont assumé une position de tuteurs ; ils ont émis par écrit et envoyé par courrier électronique des critiques et conseils destinés à aider leurs pairs à réviser les textes que ceux-ci avaient écrits. Le travail a été conduit dans huit classes de CM1 et CM2 répondant aux mêmes caractéristiques que les élèves de la recherche exposée précédemment. Nos analyses se fondent sur les productions de 72 élèves tuteurs, émetteurs de critiques, dans la perspective de la construction du genre dans lequel s'inscrit leur activité de scripteur, de critique et de réviseur. Notre corpus est donc constitué des quatre textes de chacun de ces élèves (en version 1 et en version 2) et des quatre séries de conseils qu'il a adressées à ses correspondants.

À quatre reprises au cours de l'année scolaire, les élèves ont écrit des épisodes susceptibles d'être insérés dans un roman d'aventures pour la jeunesse dont ils venaient de lire des extraits – des épisodes qui constituent des lieux communs du genre. Les quatre consignes proposées ont été en effet : « Le héros, perdu dans la forêt sibérienne, va-t-il résister au froid et à la faim ? Il s'organise pour vivre », « Le héros affronte une bête sauvage », « Le héros affronte une tempête », « Le héros cherche à échapper à des poursuivants ». Dans toutes les classes, un travail de lecture a été conduit dès le début de l'année sur d'autres romans d'aventures représentatifs du genre. Sans que le mot *stéréotype* soit jamais prononcé, l'accent y a été mis sur la reconnaissance des critères invariants qui fondent l'appartenance d'un texte de roman d'aventures à cette catégorie.

Les quatre séquences se sont déroulées à chaque fois en quatre séances, sur le modèle suivant : lecture de passages du roman et discussion collective sur ce qui tient le lecteur en haleine dans le passage ; lecture par l'enseignant de textes inducteurs et écriture individuelle de l'épisode supplémentaire destiné à être publié sur un site Web commun ; lecture des textes des correspondants et élaboration de critiques et conseils écrits à l'usage de ceux-ci ; révision de son propre texte.

À partir des critiques et conseils adressés à leurs partenaires pour les aider à réviser leurs productions, les élèves se sont approprié progressivement des caractéristiques du genre narratif, de manière de plus en plus consciente. À mesure que leur position hybride d'apprenti expert, requise par l'élaboration de critiques constructives, se renforce, elle les conduit à appréhender dans les modèles d'écrivains les stéréotypes susceptibles d'être mis en œuvre dans l'écriture novice (Marin & Crinon, 2014, à paraître).

Nombre de stéréotypes de genre s'organisent autour des pôles sémantique et linguistique-rhétorique et se déclinent en stéréotypèmes. Ils recouvrent les notions d'adéquation référentielle au sujet traité, de cohérence, de vraisemblance, de non contradiction, de causalité intentionnelle, et effets mimétiques, favorisant l'implication affective du lecteur, pour

certains de ceux que nous analyserons dans le cadre de cette étude, en nous adossant aux concepts issus de la linguistique de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 2002) et de la pragmatique, notamment le concept d'effet (Barthes, 1968).

### **Abstraire les stéréotypes permettant de créer un univers vraisemblable et original**

L'intériorisation du stéréotype de vraisemblance, tout comme d'autres, se construit par l'activité critique des textes d'autrui. Le cas le plus intéressant est celui d'élèves tuteurs qui pointent l'invraisemblance dans les écrits d'autrui alors qu'eux-mêmes tombent dans ce travers en début d'année scolaire. Pour autant, en fin d'année, ils sont devenus capables d'écrire un récit totalement dépourvu d'éléments non vraisemblables.

Les critiques qui soulignent l'absence d'effet de réel – autrement nommé – ont bien souvent pour conséquence immédiate de faire recourir leurs énonciateurs à une appropriation contextualisée du conseil dans leurs propres écrits.

Vuong conseille ainsi à Bilel :

Tu peux écrire ce que ressent Jeremy : « L'enfant se mit à courir, moitié hurlant, moitié pleurant ». (Vuong, séquence 4, critique)

La critique de Vuong s'adapte au texte de Bilel pour s'inscrire dans sa dynamique. Puis l'élève tuteur améliore son texte initial en en spécifiant les images.

Jeremy courait toujours mais il commençait à être fatigué. Soudain, il rencontra une veuve noire. **Il resta pétrifié, incapable du moindre mouvement, comme si ses jambes venaient d'être tranchées d'un magistral coup de faux.** Il paniqua et sauta. L'araignée se mit à courir. Jeremy se retourna. Lorsqu'il ne vit plus l'araignée, il continua à marcher. [...]. **Prêt à détalier comme un lapin,** il courut, les gardiens étaient juste derrière lui, alors il prit un caillou, le jeta sur les gardes. Soudain, il y eut une grotte. Il se réfugia. Les gardes rentrèrent et soudain un tigre de Tasmanie poursuivit les gardes. Jeremy était dans un creux. Le tigre poursuivit les gardes. Jeremy reprit sa route. **Déterminé de ne pas retourner dans la plantation, l'évadé cria de joie car heureux d'être échappé des gardiens.** (Vuong, séquence 4, version 2)

La prégnance de l'effet de réel tient ici à la création d'un univers singulier et visuel (Marin, 2011) où est donnée à voir la particularisation de la situation décrite.

### **Créer les conditions textuelles de l'émotion, jouer avec l'énonciation**

Nombre de commentaires des auteurs de critiques portant sur les textes de fiction concernent la psychologie des personnages et la manifestation de leurs sentiments, qui concourent à créer des émotions chez le lecteur (Marin, 2008). La récurrence des conseils visant à faire introduire le suspense dans la version ultérieure des textes lus va de pair avec une appropriation des procédés. Prenons l'exemple de textes de Yannick qui tire ainsi un grand parti de son travail de critique. Son premier texte joue sur l'humour, en rupture avec les conventions du genre, et non pas sur ce qu'une situation désespérée peut inspirer tout à la

fois au personnage et au lecteur :

Vassioutka cherche du gibier pour le faire griller mais la nuit, il se dit : « Je le ferai demain. » Le lendemain matin, il prit son fusil et partit chasser.

— Cui cui, gros tétras où es-tu ? dit Vassioutka. Puis il entendit un bruit bizarre. « Ah ! qu'est-ce que c'est ? », hurla-t-il. C'était son ventre. Il le trouva sur un nid au milieu de la forêt. « Le voilà ! ». Il tira en visant la tête. Et il le mit dans son sac. (Yannick, séquence 1, version 1)

En séquence 4, il critique le texte de Jérémie en des termes qui invitent à évoquer davantage, et à susciter chez le lecteur, les émotions liées à la situation :

Dans ton texte Jeremy n'a pas peur. Tu peux dire : « Jeremy effrayé de peur assomma le crocodile. Tu ne parles pas beaucoup des gardiens. Tu peux dire : « Les gardiens avançaient, avançaient si vite qu'ils crurent voir une ombre ». (Yannick, séquence 4, critique)

Aussitôt après, Yannick devient le premier bénéficiaire de ses propres conseils, qu'il réinvestit plus habilement qu'il ne les a exprimés, dans la deuxième version de son texte :

Jérémy (avança, avançà) *traversa un marigot* mais il se faisait stopper par une très grosse toile d'araignée. Puis **effrayé**, il prit un bâton pour casser la toile mais au moment où il se plia il sentit une démangeaison **comme si quelque chose montait sur son dos**. (Il se dit c'est mon hallucination) Mais pendant ce temps Cuir-de-Vache et le surveillant entendirent un sifflement mais continuent à avancer. Puis Thompson voulut **aller plus vite** (imiter) *imitant Tarzan [...]* (Yannick, séquence 4, version 2)

L'introduction du jeu des émotions semble ainsi se constituer en l'un des éléments fondateurs du genre récit d'aventures ; de la première à la dernière séance, Yannick mentionne de plus en plus judicieusement les sentiments des personnages.

Le repérage des ellipses dans le texte d'autrui permet de formaliser les critères de genre. Ainsi, Audrey indique-t-elle à l'adresse d'Anthony :

Il n'y a pas de poursuite dans ton texte ». (Audrey, séquence 4, critique)

Audrey fait partie des élèves qui prennent en compte à leur propre usage les conseils formulés à destination d'autrui à mesure qu'elle se construisait un modèle du genre roman d'aventures. Dans le même temps où elle enrichit son récit, elle le sature de métaphores et unifie le point de vue narratif :

Vassioutka était terrifié par ce spectacle terrifiant. Les nuages étaient d'encre, la pluie croulait comme si des bouts de plomb tombaient du ciel. Des arbres gigantesques se courbaient sous les assauts de furieuses bourrasques. (Audrey, séquence 3, version 1)



Le lecteur découvre le spectacle par les yeux du personnage et ressent intensément la menace qui pèse sur lui. La jeune auteure, à mesure qu'elle construit les critères du récit d'aventures, s'en sert pour sa propre écriture. Le recours régulier au stéréotype, en créant l'occasion de réitérer l'usage de ces critères, permet aux élèves d'en dépasser l'usage particulier pour peu à peu construire son statut partagé, généralisé et récurrent. Le cadre du texte se dessine en cohérence avec la mise en scène des lois du genre (Klein & Kirkpatrick, 2010).

## CONCLUSION

Les aides à l'écriture s'appuient nécessairement sur l'appropriation des stéréotypes. Si le discours de déploration sur la banalité des clichés qui accompagne certains commentaires d'écrits d'invention dans les classes de lycées a parfois quelque raison d'être, il est en revanche peu adapté au jugement sur l'écriture de jeunes scripteurs. L'étymologie du mot *stéréotype* nous invite à revisiter cette piste de réflexion. En effet, le stéréotype qui s'applique initialement au domaine de la typographie pour désigner la copie d'une forme imprimée composée de caractères gravés sur bois, est destiné à redupliquer une œuvre originale. Cette fonction de reduplication, qui concerne la surface du texte préfigure le processus d'imitation et interroge le statut du modèle par rapport à sa reproduction, c'est-à-dire au processus d'imitation et de copie. Déplacée et appliquée au domaine des connaissances et des apprentissages, la notion de stéréotype relève d'une représentation cognitive commune identifiable (Leyens, Yzerbyt & Schadron, 1996) dont nous avons tenté de montrer que l'élève pouvait se l'approprier pour écrire dans le genre visé.

Ainsi, le paradoxe – qui ne l'est qu'en apparence – de la tension entre banalité et créativité, lié à l'usage du stéréotype, peut être aisément résolu. Écrire et dire avec les mots des autres après les avoir lus, observer leurs techniques d'écriture, au détour des ouvrages d'écrivains, conduit à dévoiler les stéréotypes, dès lors que leur approche est scénarisée au cours des apprentissages et leur apport stabilisé par la pratique régulière de l'écriture.

Mobiliser les stéréotypes du récit de fiction à l'école élémentaire permet de comprendre les lois de ce genre. C'est dans un second temps que peut surgir la créativité. L'écriture à contraintes en est souvent le lieu, bien éloigné des lieux communs sur et dans la production de texte, « portant à spéculer sur les choses de manière nouvelle et surprenante » (Eco, 1982).

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barthes, R. (1968). L'effet de réel. *Communications*, 11, 84-89.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France.
- Crinon, J. (2012). The dynamics of writing and peer review at primary school. *Journal of Writing Research*, 4(2), 121-154. En ligne : [http://www.jowr.org/articles/vol4\\_2/JoWR\\_2012\\_vol4\\_nr2\\_Crinon.pdf](http://www.jowr.org/articles/vol4_2/JoWR_2012_vol4_nr2_Crinon.pdf).

- Crinon, J., Legros, D. & Marin, B. (2002-2003). Écrire et réécrire au cycle 3 : les effets de l'utilisation des mots-clés sur la réécriture, avec et sans assistance informatique. *Repères*, 26/27, 187-202.
- Dufays, J.-L. & Kervyn, B. (2010). Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire. *Éducation et didactique*, 4, 51-77.
- Eco, U. (1982) *Le Nom de la Rose*. Paris : Grasset & Fasquelle
- Grésillon, A. (1994). Éléments de génétique textuelle. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Klein, P.D. & Kirkpatrick, L.C. (2010). A Framework for Content Area Writing: Mediators and Moderators. *Journal of Writing Research*, 2(1), 1-46. En ligne : [http://jowr.org/articles/vol2\\_1/joVVR\\_2010\\_vol2\\_nr1\\_Klein\\_Kirkpatrick.pdf](http://jowr.org/articles/vol2_1/joVVR_2010_vol2_nr1_Klein_Kirkpatrick.pdf)
- Legros, D., Crinon, J. & Marin, B. (2006). Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles. *Langages*, 164, 98-112.
- Leyens, J.-Ph., Yzerbyt, V. & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Liège : Mardaga.
- Marin, B. (2008). Jouer un rôle d'expert pour construire et mobiliser des ressources. *Dilbilim*, XVIII, 2-11.
- Marin B. (2011). De la place des verbes génériques dans l'écriture scolaire de textes de fiction : de la mise en mots à l'usage de mots précis. *La Linguistique*. 47(1), 89-176.
- Marin, B. et Crinon, J. (2014, à paraître). Stéréotypes et contraintes de genres : quelles ressources pour la production de textes explicatifs et de fiction à l'école élémentaire ?, *Éducation et didactique*
- McCutchen, D. (1986). Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. *Journal of Memory and Language*, 25, 431-444.
- Plane, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes. In J. Laffont-Terranova & D. Colin (Eds.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (pp. 33-54). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (Éds.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Tardy, C.M. & Swales, J.-M. (2008). Form, text organisation, genre, coherence and cohesion. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing* (pp. 565-581). New York, London: Laurence Erlbaum Associates.